 (cc) BY-NC-ND

SUPPRESSION DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE AU RWANDA : ERREUR OU COHERENCE ?

Eric MUTABAZI
Université Catholique de l'Ouest à Angers
Jeune chercheur affilié au laboratoire LAREF
Institut des Sciences de la Communication et de l'Education d'Angers

RESUME:

Depuis 1994 jusqu'à aujourd'hui, les manuels scolaires de l'histoire du Rwanda ont été supprimés. On leur reproche d'avoir participé et joué un rôle dans la transmission des idéologies qui ont divisé la population rwandaise. « *La plus grande faiblesse de l'éducation rwandaise était donc son contenu (…). Les manuels scolaires d'histoire et d'éducation civique à tous les degrés d'enseignement s'efforçaient de justifier une politique discriminatoire. L'éducation populaire était détournée de ses objectifs initiaux. En effet, au lieu d'éradiquer l'ignorance dans la population, on a mis en place un système de propagande et d'incitation à la haine ethnique et régionale en exploitant savamment l'ignorance de la population* » souligne le rapport de MINIPRISEC & MINESUPRES[1] (1995 : 16).
Le rapport continue en montrant le rôle de l'éducation en général, et du contenu des manuels d'histoire en particulier, dans les événements qu'a connus le Rwanda. Il fait grief de l'histoire enseignée du Rwanda à travers les manuels scolaires, d'avoir joué un rôle dans la haine, les conflits et les rivalités ethniques qui ont conduit le Rwanda à la guerre, aux massacres et au génocide de 1994. C'est dans ce cadre que les manuels scolaires d'histoire ont été suspendus à l'école primaire et secondaire, jusqu'à ce que « *de nouveaux manuels soient publiés* » (ibid). Dès lors, on se pose les questions suivantes : «*Est-ce que la suppression des manuels scolaires était nécessaire et cohérente? Est-ce que la suppression des manuels équivaut à la suppression du savoir enseigné ? Ou bien peut-elle limiter la transmission du savoir enseigné (la transmission de l'histoire en particulier) ? Est-il indispensable d'utiliser les manuels scolaires pour enseigner l'histoire au Rwanda ? La société rwandaise ne peut-elle pas utiliser d'autres moyens pour transmettre l'enseignement de l'histoire sans recourir à des manuels scolaires?*

Nous ouvrirons cette présente contribution, en repartant d'éléments historiques nécessaires à une réelle compréhension de la situation antérieure au génocide. A la suite, nous présenterons et nous analyserons l'évolution de l'enseignement de l'histoire à travers les différents outils pédagogiques au primaire et au secondaire, y compris les manuels scolaires. Les résultats de l'analyse de cette évolution permettra de souligner en quoi la suppression des manuels scolaires d'histoire peut être un handicap ou une nécessité dans un processus de transmettre la connaissance historique visant la paix, l'unité et un mieux « vivre ensemble ».

1 Histoire savante et histoire enseignée du Rwanda

L'histoire du Rwanda est présentée d'une manière multiple, divergente et conflictuelle. Chaque personne présente, décrit et interprète des faits historiques qui ont marqué ce pays selon ses intérêts politiques, ses appartenances ethniques et régionales, ainsi que ses convictions personnelles, de façon qu'on se retrouve actuellement devant de

[1] MINEPRISEC : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire ; MINESUPRES : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture.

 (cc) BY-NC-ND

nombreuses histoires antagonistes du Rwanda (Mutabazi, 2010). Aujourd'hui, on reproche à l'historiographie rwandaise et à son enseignement d'avoir joué un rôle dans la transmission des idéologies qui ont divisé la population rwandaise composée de trois ethnies, Hutu, Tutsi et Twa. Par conséquent, l'histoire enseignée du Rwanda à travers les manuels scolaires a été suspendue dans les écoles. Parmi la présentation et les interprétations des événements historiques enseignés et qui faisaient défaut, on retrouve le phénomène de l'origine de la population rwandaise par appartenance ethnique, le système de clientélisme « d'ubuhake », « la période de la colonisation jusqu'à la révolution rwandaise de 1959 » et « l'organisation sociopolitique du Rwanda d'après l'indépendance ».

En effet, la population rwandaise est présentée par les auteurs de l'historiographie rwandaise (De Lacger, 1939, Kagame, 1954, Maquet, 1954, Murego, 1975, Reyntjens, 1985, etc.,) et des manuels scolaires d'histoire[2], comme un peuple divisé en trois ethnies ou castes différentes : les Batwa, les Bahutu et les Batutsi. Ces différences se trouvent au niveau de leurs origines, de la période de leur installation au Rwanda, de leurs activités et de leurs caractéristiques physiques, économiques, politiques et sociales. Les Batwa s'y trouvaient présentés comme autochtones, premiers à habiter le Rwanda, potiers et chasseurs de petites tailles apparentés morphologiquement aux Pygmées. Quant aux Bahutu, même s'ils arrivèrent après les Batwa (entre VII^{ème} et XIV^{ème} siècles), ils étaient décrits aussi comme des autochtones, parce qu'ils étaient les premiers à défricher la forêt du Rwanda. Ils sont originaires de la côte du lac Tchad, agriculteurs, pacifiques, majoritaires et apparentés aux autres Bantu de l'Afrique centrale. Enfin, l'historiographie du Rwanda et les manuels scolaires présentent les Batutsi comme les derniers à s'installer au Rwanda (X^{ème} et XIV^{ème} siècle), venus tantôt d'Asie, de la région du Caucase, tantôt du ciel et atterris dans la région du Nord-Est du Rwanda. Ils sont décrits aussi comme éleveurs de gros bétail, des envahisseurs minces et de haute taille (1,79 m en moyenne), et conquérants des pays des Bahutu et des Batwa.

Quant au système d'ubuhake, il est défini comme un contrat existant entre une personne d'un rang inférieur Hutu faible, isolé et une personne Tutsi riche, bien placée dans la hiérarchie sociale. Ce système connu sous forme de contrat, était, selon certains auteurs de l'historiographie rwandaise (Maquet, 1954, Murego, 1975 et Reyntjens, 1984) et les manuels, une forme déguisée d'esclavage qui profitait surtout aux propriétaires vachers Tutsi « *l'esclavage des Tutsi sur les Hutu* ». Ce qui a créé un grand déséquilibre et des inégalités entre les deux groupes sociaux (appelés par ces auteurs des castes) Tutsi et Hutu, soulignent-ils.

Le pouvoir colonial qui a conduit le Rwanda à la Révolution rwandaise de 1959 et à l'indépendance, est décrit, dans un premier temps, comme un pouvoir qui a favorisé les Batutsi et contribué au renforcement de « *l'hégémonie du groupe Tutsi* » et, dans un deuxième temps, l'a fait considéré comme un ennemi des Tutsi et un ami des Hutu : « *(…). Pour cela, nous devons favoriser les éléments d'ordre et affaiblir les éléments de désordre, en d'autres termes favoriser l'élément Hutu et défavoriser l'élément Tutsi. Parce que l'un sera obéi et l'autre pas. En conséquence nous avons pleine initiative pour mettre en place des sous-chefs Hutu, là où ils ont une chance de réussir avec l'aide de l'administration* » (Reyntjens, cité par le manuel de *l'Histoire du Rwanda II^{ème} partie*, p. 129). C'est ce qui a conduit les Hutu à réaliser une révolution en 1959, appelé par les autres « Révolution Hutu de 1959 ».

[2] MINISITERI Y'AMASHURI ABANZA N'AYISUMBUYE, Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 6, Igitabo cy'umwarimu, Ubuyobozi bw'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza ni'iza'Agamije Amajyambere y'Imyuga, Kigali, Nzeli, 1985, p 133-139, MINISITERI Y'AMASHURI ABANZA N'AYISUMBUYE, Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 8, Igitabo cy'umwarimu, Ubuyobozi bw'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza ni'iza'Agamije Amajyambere y'Imyuga, Kigali, Nzeli, 1982, p.97-112, l'*Introduction à l'histoire du Rwanda de Heremans, Editions Rwandaises*, 1973, p.21-94 et de l'*Histoire du Rwanda I^{ère}* partie, Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Direction des programmes de l'Enseignement Secondaire, février 1987, p.9-23.

 (cc) BY-NC-ND

L'historiographie et les manuels l'histoire du Rwanda précisent que pendant la réalisation de cette révolution, les jeunes Bahutu ont tué et assassiné des centaines de Tutsi. Ils ont aussi chassé, pillé, détruit, et incendié les maisons des chefs Batutsi.

Enfin, la période de l'indépendance jusqu'à la deuxième République du Rwanda est décrite d'abord comme période de lutte contre les exilés Tutsi (appelés par l'historiographie et les manuels des « terroristes inyenzi »[3]) qui combattaient pour le retour dans leur pays d'origine. Ils mentionnent aussi l'existence des violences et des assassinats concernant les Tutsi de l'intérieur, parce que soupçonnés de complicités avec leurs frères de l'extérieur, et ce malgré leur innocence. Ensuite, cette période est présentée comme une période où le Rwanda a connu la démocratie, car la féodalité était bannie et le pouvoir appartenait au peuple majoritaire (Hutu). Cependant, l'historiographie et les manuels finissent par montrer que les conflits ethniques et régionaux n'ont jamais cessé de s'accroître dans le pays, d'où la raison du coup d'Etat militaire de 1973[4] et la fondation du M.R.N.D[5], le seul organe politique capable de garantir la réconciliation, l'unité nationale et de pacifier le pays, en rassemblant en son sein toutes les forces vives sans aucune discrimination d'ordre confessionnel, ethnique, régional, social, etc.

C'est donc ce contenu de l'histoire du Rwanda, enseigné dans les écoles primaires et secondaires, à travers les manuels scolaires, à qui l'on reproche d'avoir contribué à la haine et aux conflits interethniques qui auraient conduit le Rwanda aux massacres, aux guerres avec point culminant le génocide commis contre les Tutsi en 1994, ce qui explique la suppression même de ces manuels scolaires. Mais en supprimant les manuels scolaires d'histoire, les autorités rwandaises n'ont pas supprimé les ouvrages de l'historiographie rwandaise, alors que les deux ont été à la fois des vecteurs idéologiques qui ont incité les Rwandais à la haine ethnique au détriment de la réalisation d'une identité nationale collective et de la formation « *d'une communauté de citoyens* » (Mutabazi, 2010).

A ce niveau, une question se pose : « Est-ce que la suppression des manuels de l'histoire équivaut à la suppression de la transmission de l'histoire ? Ou : « Est-il indispensable d'utiliser les manuels scolaires pour enseigner l'histoire au Rwanda dans cette période où l'univers quotidien est actuellement peuplé de satellites et d'ordinateurs, de nouvelles chaînes de télévision, de téléphones, d'internet et autres nouveaux moyens de communication et d'information? »

Pour répondre à ces questions, il faut d'abord voir ce qu'est un manuel scolaire en général et un manuel d'histoire en particulier ainsi que leur place, aujourd'hui, où le monde a connu d'autres moyens de transmission de savoir.

2 Qu'est-ce qu'un manuel scolaire?

Selon Choppin (1994, pp. 642-645), le mot manuel vient de l'étymologie latine *manus*, qui signifie la main. Le mot se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Cependant, le manuel a fini par prendre le sens de l'ouvrage qui présente les programmes scolaires. C'est dans ce cadre que Mialaret décrit le manuel scolaire comme un résumé maniable de connaissances, établi à l'intention des élèves d'une classe définie pour une discipline déterminée. Ainsi, Laville montre, de son côte, que le manuel scolaire est composé de

[3] Inyenzi signifie en français cafards.
[4] En 1973, un groupe d'officiers dirigé par Habyarimana Juvénal, a pris le pouvoir par un coup d'état, cf. Kagame (1975), Muhimpndu (2002). C'est le début de la 2ème République. Ce groupe d'officiers reprochait au Président déchu, Grégoire Kayibanda, d'avoir divisé les Rwandais en attisant la haine ethnique.
[5] Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement.

 (cc) BY-NC-ND

plusieurs éléments comme des récits-textes, des documents écrits et iconographiques, des tableaux, des graphiques, des cartes, des résumés, des sommaires, des glossaires, des lexiques, des questions complémentaires, des exercices, etc. Pour l'auteur, le manuel scolaire est parfois accompagné par un mode d'emploi, des documents en annexes, etc. (Laville, cité par Caritey, 1993 : 142).

Pour ces auteurs, chaque manuel scolaire est un support qui ne contient que du contenu éducatif. Il se conforme à un programme d'enseignement défini, suivant les pays ou les régions. Il est conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance. C'est donc un outil pédagogique principal dont disposent enseignants et élèves pour transmettre et apprendre « le savoir enseigné ». Leur structure varie en fonction des objectifs poursuivis et des méthodes mises en œuvre, mais également en fonction du développement d'autres instruments (supports audiovisuels, logiciels éducatifs,…).

Les manuels sont aussi selon Choppin (1993), les puissants vecteurs d'idéologie et de culture, dans la mesure où, même s'ils n'exercent plus aujourd'hui un monopole, ils peuvent encore participer activement à la diffusion d'un système hiérarchisé de valeurs auprès d'un public que son âge rend particulièrement réceptif : « *Les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques : ce sont aussi les produits des groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures* (Choppin, 1993, p. 5). Chris Stray dans son article sur « QUIA NOMINOR LEO : Vers une sociologie historique du manuel » abonde dans le même sens que Choppin. Il qualifie le manuel scolaire comme « *un produit culturel composite qui donne d'un savoir reconnu une version pédagogique rigoureuse* » et qui « *se trouve au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'édition et de la société* » Stray (1993, pp. 77-78).

Ainsi, Choppin (*ibid*) mentionne que les visées identitaires et culturalisées des manuels scolaires commencent au XIX^{ème} siècle avec la formation d'États-Nations où le système éducatif visait généralement un enseignement populaire et uniforme. Plusieurs États cherchaient à promouvoir leurs productions scolaires nationales conformément à leurs options politiques, à leur idéologie, à leur identité et à leur langue sans recourir à des modèles étrangers. Aujourd'hui encore, le manuel scolaire est ressenti comme un produit national, au même titre que la monnaie, le drapeau, etc. C'est dans ce sens que dans plusieurs pays, la rédaction et l'autorisation des livres de classe passent sous la tutelle du ministère de l'éducation et que l'État contrôle la politique des manuels scolaires, ajoute Choppin *(ibid)*.

Il est donc à souligner que ces manuels sont des outils pédagogiques de références d'une discipline donnée, selon le niveau d'étude (de classe), et selon les pays et les régions. Cela dit, ils sont fabriqués pour permettre la transmission du savoir suivant l'âge de l'enfant, le pays et sa politique éducative, ainsi que le programme scolaire à dispenser. La fabrication et la construction du contenu des manuels dépendent donc des objectifs à atteindre dans chaque savoir à enseigner et, conformément aux attentes du pays et de la région. Ainsi, comme les sociétés changent et évoluent, les manuels sont aussi changés selon l'évolution de la société dans laquelle ils sont utilisés.

En effet, les mots comme « ces manuels ne sont plus d'actualité », « ces manuels n'apprennent plus rien aux élèves », « ces manuels ne répondent pas aux attentes de la société », « ces manuels ne facilitent pas la transmission de la discipline » ou « les enfants d'aujourd'hui ne sont plus aptes à causes du contenu transmis dans les manuels » sont plus entendus dans les écoles ou dans les familles qui souhaitent voir leur jeunes élèves (enfants) s'adapter à des situations nouvelles. On peut même dire que « les manuels changent selon la société, et la société selon les manuels ». Qu'en est-il, avec les manuels d'histoire ?

 (cc) BY-NC-ND

3 Manuels scolaires d'histoire

De même que les manuels scolaires en général transmettent des connaissances sur les disciplines données, les manuels d'histoire contribuent aussi à la transmission du savoir concernant le passé des hommes et leur environnement. Ces livres d'histoire répondent aux préoccupations « *idéologiques* », éducatives et culturelles de leur époque nous disent Caritey (1993), Koulouri et Venturas (1993). Pour ces auteurs, le contenu des manuels d'histoire renvoie à des référents propres à la société dans laquelle il a été produit. Autrement dit, ils sont « les outils serviles » de puissants processus de transmission, c'est-à-dire, les voies indispensables par lesquelles on transite pour favoriser l'apprentissage de l'histoire.

En effet, la spécificité des manuels d'histoire par rapport aux autres livres scolaires est que ceux-là ont une influence capitale dans la sensibilisation des membres de la société et servent à modeler leur sensibilité. « *Nul doute* […] *qu'ils ne contribuent de façon particulièrement efficace à modeler une sensibilité, à imposer certains thèmes, à diffuser au plus profond de la conscience commune certains mythes et certaines images* » (Sémidei, cité par Caritey, 1993, p. 137). Les manuels d'histoire tentent donc de construire une mémoire et une identité collective des membres d'une nation issus pourtant de diversités ethniques et culturelles.

C'est dans ce sens que les manuels d'histoire proposent des connaissances de deux sortes. Les premières sont reliées à la courte durée, aux événements « *naissances, mariages et morts illustres, batailles, jours qui ont ébranlé le monde* » et les secondes sont situées en long terme et se rapportent à des « *objets* » tels que les groupes sociaux, les institutions, la démographie, etc. (Revel cité par Caritey, 1993, p. 141). Quant aux valeurs et aux idéologies, Caritey (*ibid*) montre que « *ce ne sont que différentes composantes d'un message global, véhiculé par les manuels, sur le passé* ». On peut les analyser et les décrire séparément, mais généralement, elles se complètent.

Un autre élément qui les caractérise est la présentation chronologique des événements passés, liés à des groupes sociaux, des institutions, la démographie, etc. Les manuels d'histoire tentent d'expliquer et de faire comprendre ces événements afin de développer un sentiment d'appartenance sociale et nationale qui permet une ouverture sur le futur. En d'autres mots, les manuels d'histoire, comme la télévision, les livres, les musées, les films, les théâtres, etc., sont des moyens utilisés pour transmettre la mémoire collective d'une nation, nous dit Caritey (1993, p. 163), parce qu'ils jouent un rôle primordial dans la connaissance et le cadre interprétatif des faits historiques.

En effet, l'auteur déclare qu'à travers l'enseignement de l'histoire et l'utilisation d'un manuel, on arrive à intégrer de façon systématique et ordonnée les premiers contenus mentaux relatifs au passé, et leurs illustrations semblent faciliter cette intégration. Pour Caritey (*ibid*), lorsque les membres de la société ne suivent plus le cours d'histoire, il y a risque de transformer la mémoire historique. Dans ce cas, l'importance de l'apport du manuel diminue et certains contenus mentaux, pour la plupart des connaissances, disparaissent dans l'oubli. D'autres événements le plus souvent reliés au cadre interprétatif, sont remplacés par de nouveaux contenus qui proviennent de l'évolution de l'histoire savante et qui sont plus ou moins diffusés par les différents médias.

En somme, le manuel scolaire d'histoire est l'un des outils utilisés pour transmettre « le savoir d'histoire ». Il est censé jouer un rôle d'explication en vue de comprendre les événements passés. Mais comme le précise Martineau (1999, p. 133), les événements historiques sont des produits pensés, des représentations construites par la démarche intellectuelle pour comprendre le présent, et l'enseignement de l'histoire, une construction permettant aux élèves la compréhension des réalités. C'est pourquoi, le manuel scolaire d'histoire comme d'autres manuels sont souvent au service des milieux sociaux et éducatifs.

 (cc) BY-NC-ND

A ce niveau, une nouvelle question se pose : A-t-on encore besoin des manuels dans cette période où l'univers quotidien est actuellement peuplé de satellites et d'ordinateurs, de nouvelles chaînes de télévision, de téléphones, d'internet et autres nouveaux moyens de communication et d'information qui jouent un grand rôle dans la transmission du savoir ?

4 Des nouvelles technologies : des nouvelles références pédagogiques ?

Notre civilisation a connu des progrès scientifiques et technologiques considérables qui ont transformé le milieu humain. Ces transformations ont ouvert de nouveaux domaines comme celui de l'énergie nucléaire, du transport supersonique, de l'intelligence cybernétique et de la communication instantanée à distance. Dans le cadre de l'amélioration de la condition humaine, nous ne pouvons pas contester l'apport de la science et de la technologie, parce que les moyens de la technologie moderne, devenus incontournables, nous envahissent et s'imposent énormément tout en influençant et conditionnant notre vie quotidienne. Nous sommes tentés de dire même que l'internet et le téléphone portable sont devenus nos « outils de communication quotidiens ».

Dans le domaine de l'éducation et de la formation des jeunes, Metton-Gayon (2006) montre que les nouvelles technologies, surtout les téléphones portables et l'internet sont des agents de socialisation parmi tant d'autres. Autrement dit, ces deux outils sont des moyens utilisés pour intégrer les jeunes au sein de la culture de leurs propres sociétés (voir même de la société mondiale) et leur apprendre la vie des groupes dont ils font partie. Personne ne peut donc nier le rôle et l'influence de ces outils dans la formation des jeunes. Cependant, le problème qui se pose actuellement est que ces nouvelles technologies sont efficaces et témoignent de la capacité intellectuelle de l'homme, de façon difficile à les contrôler. En d'autres mots, personne n'est aujourd'hui capable de contrôler ce qui se passe, écrit et transmis à travers ces outils de communication. Ce que l'homme a créé avec son intelligence commence « à le dépasser, le remplacer, à prendre son autonomie et son pouvoir ».

En effet, le contrôle et la vérification de ce qui se passe dans ces outils de communication ne posent pas en eux-mêmes un problème. Cependant, les difficultés se trouvent au niveau de la vérité du contenu transmis par ces outils technologiques. C'est ce que montrent ailleurs Julie Hermans, Sophie Wain et Annick Castiaux (2006) lors qu'ils se posent la question de savoir si l'on peut avoir confiance vis-à-vis « des connaissances créées et échangées » au niveau de la blogosphère.

Vu les intérêts politique, économique, publicitaire, etc., liés à ces nouvelles technologies, il nous semble difficile d'affirmer, sans se tromper, que ces outils visent et transmettent la vérité authentique. En effet, tout le monde peut avoir accès à l'internet et transmettre ses pensées, ses idées, ses témoignages faux ou vrais. La savoir « erroné » ainsi que d'autres faits indignes de l'être humain peuvent donc envahir les consciences des hommes en général et des jeunes adolescents en particulier à travers ces outils. Nous estimons que la technologie a joué et joue jusqu'à aujourd'hui un grand rôle dans le développement humain au niveau de la transmission de la connaissance, mais cette technologie peut aussi avoir des effets négatifs. Face à ces différents phénomènes et réalités, nous nous posons la question de savoir si les sociétés actuelles, y compris la société Rwandaise, ne peuvent pas utiliser les manuels scolaires pour remédier et réguler les connaissances acquises à travers les nouvelles technologies.

 (cc) BY-NC-ND

5 Les manuels scolaires de l'histoire au Rwanda : outil de référence pédagogique régulateur

Lorsque Metton-Gayon (2006) montre que les téléphones portables et l'internet sont devenus des outils de socialisation, elle explique aussi que ces sont les parents qui devraient normalement favoriser les capacités de discernement de leurs enfants. On se demande alors, de notre côté, si les manuels scolaires ne pourraient pas jouer actuellement un rôle de régulateur du savoir dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement en particulier.

En effet, les manuels ne sont fabriqués que pour un objectif bien déterminé. Ils obéissent à une ligne d'orientation bien établie suivant l'âge, les connaissances éventuelles des jeunes et selon leur société. Ces manuels devraient normalement être mis en place et contrôlés non seulement par l'Etat, mais aussi par les parents, les autres institutions et tous les agents de l'éducation qui sont censés analyser et étudier la véracité de la connaissance transmise, ainsi que le type d'homme et de société qu'on veut former. Il serait donc important d'attribuer un nouveau rôle à ces manuels scolaires : celui de réguler les connaissances déjà acquises par d'autres moyens de communications pédagogiques.

En effet, si les Rwandais ont supprimé les manuels scolaires d'histoire pour lutter contre les idéologies conduisant à la haine et à la rivalité ethnique qu'ils véhiculaient, il serait temps maintenant de fabriquer d'autres manuels qui réguleraient cette situation et contribueraient à la réalisation d'une identité nationale collective et à la formation « d'une communauté des citoyens » démocratiques (Schnapper, 1994). Car il est question ici de savoir qui contrôle et régule le savoir historique transmis par les familles (les parents) et ce que les enfants entendent dire ici et là, ainsi que ce qu'ils lisent sur internet.

Les manuels scolaires d'histoire devraient aussi jouer le rôle important de rétablir le savoir partagé d'une manière équilibrée pour tous les citoyens en général et rwandais en particulier, ce qui permettra de véritables relations fondées sur des connaissances historiques équitables entre eux. Le savoir transmis à travers ces manuels est non seulement partagé, mais ainsi ne favorise pas la solitude, l'individualisme, les inégalités intellectuelles liées aux appartenances ethniques, religieuses ou sociales, etc., ainsi que l'égoïsme que ces nouvelles technologies ont tendance à créer actuellement dans les sociétés.

En effet, plusieurs savoirs, y compris le savoir historique, contribuent à la formation et au développement de l'homme. Cependant, avec l'utilisation des outils technologiques de la communication au sein de la société en général et de l'école en particulier, le savoir est devenu monnaie courante pour les pays riches et les classes sociales favorisées à cause de moyens financiers qu'ils exigent. A ce niveau, on peut se demander si ces nouvelles technologies – qui sont presque devenues des outils de références pédagogiques – ne sont pas des moyens utilisés pour conserver une forme de « stratification sociale ».

Selon les recherches de Lumford, grâce à la nouvelle « mégatechnologie », la minorité dominante va créer une structure uniforme supra-planétaire, embrassant tout, et destinée au travail automatique (Lewis Lumford, 1973, p. 2). Que sera alors la place de la majorité dominée qui n'aura pas accès à ces nouvelles technologies ? Les manuels scolaires ne peuvent-ils pas rééquilibrer le partage des connaissances dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement?

En effet, les manuels scolaires ont souvent des prix raisonnables et accessibles à tout le monde, ce qui est différent avec des outils informatiques qui coûtent un prix exorbitant. Dans le cas du Rwanda, plus de 90% de cette population est rurale. Cette dernière est dispersée sur des collines où il n'y pas d'électricité pour utiliser les moyens technologiques. Le taux de revenu intérieur par tête est aussi un des plus bas du monde (Erny, 2001, p. 12), ce

 (cc) BY-NC-ND

qui montre l'incapacité financière de la majorité des Rwandais à accéder à ces nouvelles technologies. En plus, le pays vient de connaître un génocide (il y a 17 ans). Il est toujours à l'étape de sa reconstruction. Il serait donc difficile de remplacer les manuels scolaires par les nouvelles technologies dans cette période.

Quant au niveau de l'organisation du pays, les rwandais en général et les élèves en particulier, subissaient ensemble les conséquences du génocide liées à un climat de « suspicion », de « préjugés », de « clichés » et de deuil. C'est pourquoi, la ligne politique actuelle adoptée par le gouvernement consiste à éradiquer toute exclusion tant raciale que régionale et corriger toutes *les anciennes valeurs fondées sur le sectarisme identitaire* dont a souffert la société rwandaise.

Cette nouvelle politique tente de « *former les hommes et les femmes libérés des préjuges ethniques, régionaux, religieux ; imprégnés des droits et devoirs du citoyen*» (MINEPRISE/MINPRISUPRES[6], 1995, p. 21), afin de reconstruire une unité nationale. C'est pour cela même que le gouvernement a supprimé le caractère ethnique dans les cartes d'identité officielles et scolaires pour que chaque Rwandais se présente devant les institutions étatiques et scolaires comme citoyen et non comme membre d'« une communauté ethnique ».

Il serait donc nécessaire de repenser aussi le contenu des manuels scolaires qui régulera ou qui aidera les Rwandais en général et les élèves en particulier à dépasser les idéologies reçues dans le passé véhiculées par certains ouvrages, internet et autres nouveaux moyens de communication. Autrement dit, les manuels devraient jouer un rôle de régulateur de toutes ces difficultés matérielles, financières et idéologiques, ainsi que transmettre les valeurs historiques qui participeront à la construction de l'identité nationale et à la formation d'une même communauté nationale.

Il est aussi nécessaire de signaler le rôle des manuels scolaires dans la relation avec les autres membres qui les utilisent. En effet, les manuels sont écrits dans le langage et la langue d'une nation qui véhiculent une culture, une identité et des valeurs déterminantes, ce qui influence, caractérise, détermine et crée les relations et la communication entre les personnes utilisatrices. Mais, la question que nous nous posons est de savoir si, lorsque nous sommes derrière l'outil technologique, nous n'oublions pas ce que communiquer avec autrui signifie, le sens des valeurs véhiculés par les messages trouvés à l'internet par rapport à ma culture, mes valeurs et mon identité.

Conclusion

Le contenu des manuels scolaires de l'histoire du Rwanda provoquait des sentiments de frustration, de honte, d'humiliation, d'angoisse, de mépris, de culpabilité et de vengeance liés aux appartenances ethniques des élèves. Ce contenu n'avait pas comme base la réalisation d'une communauté de citoyens démocratiques, mais la communauté ethnique. Ce contenu touchait physiquement, moralement, et psychologiquement les jeunes qui apprenaient le vécu douloureux de leurs parents et des membres plus proches de leurs ethnies, d'où la nécessité et la cohérence de les supprimer dans les écoles au Rwanda. Cependant, dans cette période d'après-guerre et génocide, le Rwanda a besoin de repenser le contenu de l'histoire enseignée qui dépasserait des « rêves agressifs », des sentiments d'appartenance ethnique pouvant favoriser la formation d'une « *communauté de souffrance* » (Fane cité par Renault, 2008, p. 33).

[6]MINEPRISEC : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire ; MINESUPRES : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture.

 (cc) BY-NC-ND

Il serait donc raisonnable de ne pas supprimer définitivement les manuels d'histoire, mais de proposer le contenu de manuels qui favorisent le vivre ensemble des Rwandais et qui régulent et problématisent tous ces faits historiques liés à des appartenances ethniques dont les jeunes (les élèves) Rwandais entendaient parler dans leurs familles, ou lisaient dans les ouvrages et internet. Cela permettra non seulement d'éviter la haine, la division ethnique et le communautarisme, mais aussi d'éviter ce que Honneth, (2000) appelle *un* « *déni de la reconnaissance* » ou « *un mépris* » des souffrances passées des Rwandais dans leur histoire sociopolitique, et de favoriser la construction d'« *une communauté des citoyens* » (Schnapper, 1994). D'où l'importance de re-fabriquer les manuels scolaires de l'histoire du Rwanda qui visent la paix, la réconciliation et le vivre ensemble de tous les Rwandais.

Cependant, cette visée ne sera pas réalisée si le contenu des manuels ne s'est pas attaché aux valeurs de droits de l'homme et aux valeurs fondamentales de la reconnaissance comme le respect, la relation mutuelle, la confiance en soi et l'estime de soi (Honneth, 2002, p. 27). Le contenu des manuels ne devrait pas être réalisé par une personne plus forte qui s'impose aux autres, ou un groupe de personnes, mais par la communauté des citoyens rwandais. Conditions sine qua non pour éviter, la haine, les conflits et les inégalités des citoyens à travers les manuels scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

- CARITEY CHR. (1993). « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes » in *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai, Paris, p.137-164.
- CHOPPIN A. (1993). « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française » in *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai, Paris, p.165-185.
- CHOPPIN A. (1994). « Manuel scolaire » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et formation*, Nathan, Paris, pp.642-645.
- DE LAGGER L. (1939). *Rwanda*, Kabgayi.
- ERNY P. (2001). *L'école coloniale au Rwanda (1900-1962)*, Paris, L'Harmattan.
- HEREMENS R. (1973). *Introduction à l'histoire du Rwanda,* Bruxelles, Éditions de Boeck -Kigali, Éditions Rwandaises.
- HERMANS J., WAIN S. et CASTIAUX A (2007), « Entre diffusion et Co-construction du savoir », in Klein Annabelle (sous la Direction), *OBJECTIF DU BLOGS ! Explorations dynamiques de la blogosphère*, Paris : L'Harmattan, pp.107-124.
- HONNETH A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*, trad. De l'allemand par Pierre Rusch, CERF, Paris.
- KAGAME A. (1972). *Un abrégé de l'ethnohistoire du Rwanda*, Butare : Editions Universitaires du Rwanda.
- KAGAME A. (1975). *Un abrégé de l'histoire du Rwanda de 1853 à 1972*, Butare : Editions Universitaires du Rwanda.
- KOULOURI C. et VENTURAS E. (1993). « Les manuels scolaires dans l'Etat grec, 1834-1937 » *in Histoire de l'éducation, n° 58*, pp. 9-26.
- MARTINEAU R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris et Québec : L'Harmattan.
- METTON-GAYON C. (2006), Les *adolescents, leur téléphone et internet :* « *tu viens sur MSN* », Paris, L'Harmattan.
- MINEPRISEC/MINPRISUPRES. (1995). *La politique et la Planification de l'éducation au Rwanda*, Kigali.
- MINEPRISEC (1989). *Histoire du Rwanda, II^{ème} Partie*, D.P.E.S, Kigali, Octobre.
- MINEPRISEC (1987). *Histoire du Rwanda, I^{ère} Partie*, D.P.E.S, Kigali, Février.

 (cc) BY-NC-ND

- MUHIMPUNDU F. (2002). *Education et Citoyenneté au Rwanda*, Paris : L'Harmattan.
- MUREGO, D. (1975). *La révolution rwandaise 1959 – 1962*. Louvain : Publications de l'Institut des sciences politique et sociales.
- RENAULT, E. (2008). *Souffrances sociales : Philosophie, psychologie et politique.* Paris : La Découverte.
- REYNTJENS, F. (1985). *Pouvoir et Droit au Rwanda*. *Droit public et Evolution Politique, 1916-1973*. Tervuren : Annales du Musée royal de l'Afrique centrale.
- SCHNAPPER D. (1994). *La communauté des citoyens*, *sur l'idée moderne de la nation*, Paris, Gallimard.
- STRAY Chr. (1993). « "Quia nominor leo ": Vers une sociologie historique du manuel » in *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai, Paris, pp 71-102.